Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270412
Centre d'intérêt: 53

Sénéchal, Gilles-E.

Le régime individualisé d'apprentissage dans les projets d'entrées périodiques et de sorties continues : les objectifs poursuivis et les services mis en place / Gilles E. Sénéchal ; [pour la] DGEA, SEP. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1977.
ii, 49 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 374.02'09714/S475r Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Formation professionnelle *Méthode d'apprentissage *Enseignement individualisé *Education permanente *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Entrée périodique *Sortie continue *Entrée périodique *Sortie continue

Le document examine la nouvelle formule d'organisation de la formation professionnelle qui fait appel à un système d'entrées périodiques et de sorties continues des adultes étudiants ainsi qu'à un régime individualisé d'apprentissage. Cette formule, mise au point par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires régionales, vise à contourner la difficulté de recruter des groupes homogènes d'adultes ayant le même objectif professionnel et possédant les mêmes prerequis sur le plan scolaire. Elle permet à l'adulte de choisir ses cours en fonction de ses besoins, de ses goûts et de ses acquis scolaires, sans qu'il soit astreint à faire partie d'un groupe homogène; elle lui permet aussi de débuter sa formation dès qu'il est disponible.

Un premier chapitre présente les objectifs poursuivis à travers l'implantation de cette formule. Les disparités d'application de ces objectifs et les résistances de certains centres de main-d'oeuvre sont ensuite examinées. Enfin, le document décrit les services mis en place et souligne les avantages et inconvénients de la formule.

L'auteur souligne que la nouvelle formule aide à mettre en place un régime pédagogique plus centré sur les besoins de l'adulte, sur ses capacités, sa motivation, son rythme d'apprentissage et la prise en charge de son projet de formation. La DGEA doit cependant tenir compte des diverses modifications que l'adoption de cette formule entraine, notamment au niveau des coûts de formation et de la durée moyenne d'apprentissage.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270412

(526)

Le régime individualisé d'apprentissage dans les projets d'entrées périodiques et de sorties continues: les objectifs poursuivis et les services mis en place.

Gilles E. Sénéchal
DGEA - SEP
Mars 1977

E D U Q 8270412

Le régime individualisé d'apprentissage dans les projets d'entrées périodiques et de sorties continues: les objectifs poursuivis et les services mis en place.

Gilles E. Sénéchal
DGEA - SEP
Mars 1977

TABLES DES MATIERES

		Page
INTRODUCTION		1
CHAPITRE I - LES OBJECTIFS POURSUIVIS		8
	1. Les objectifs et leur misc en oeuvre. .	9
	2. Les objectifs battus en brèche.	17
CHAPITRE II - LES SERVICES OFFERTS		22
	1. Apprencissage individualisé et services d'aide personnelle et d'animation de groupe	22
	2. Le support pédagogique en situation d'apprentissage individualisé	28
	3. Les fonctions auxiliaires	31
	4. Les personnels de soutien	32
	5. Le conseiller péd[illegible]ue	32
CHAPITRE III - AVANTAGES ET INCON[illegible] DANS LES PROJETS		34
	1. Avantages	34
	a) Pour l'étudiant	34
	b) Pour les formateurs	37
	c) Pour les services professionnels .	38
	d) Pour les gestionnaires	38
	e) Pour la DGEA	39

Page

2. Les inconvénients 43

a) Pour les étudiants 43
b) Pour les gestionnaires, formateurs professionnels 43
c) Pour la DGEA 44

CONCLUSION 45

INTRODUCTION

Depuis plus de trois ans, la DGEA a aidé, de diverses manières, un nombre sans cesse croissant de commissions scolaires à implanter une nouvelle formule organisationnelle doublée d'une approche pédagogique appropriée, un régime individualisé d'apprentissage. Pour bien comprendre la nouveauté de cette formule, il convient de rappeler brièvement le contexte organisationnel traditionnel.

On sait qu'en pareil contexte, compte tenu des résultats d'estimation des besoins de formation, réalisée souvent deux ans auparavant, les CMC se doivent de former parmi les adultes à la recherche d'un emploi, des groupes homogènes de personnes qui ont les mêmes besoins de formation, les mêmes prérequis académiques ou encore, le même but professionnel.

Pour l'année financière 1976-77, l'estimation des besoins en formation professionnelle s'est faite en tenant compte des besoins en main-d'oeuvre pondérés par des indicateurs comme l'analyse bénéfice - coût et le rapport places réalisées 1974-75/emploi.

Pour la même année, l'estimation des besoins en formation préparatoire à la formation professionnelle est basée sur les besoins en main-d'oeuvre pondérés par le % de chômage et le % de réalisation par CMC et CSR*.

Ces deux formes d'estimation ne tiennent pas compte des besoins de formation de la main-d'oeuvre. On semble ne répondre à ces derniers seulement quand les besoins en main-d'oeuvre l'exigent.

Quoi qu'il en soit, dans chaque région, les priorités de formation pour des groupes d'adultes sont déterminées habituellement en tenant compte du % de chômage et des besoins en main-d'oeuvre.

Or, en formation professionnelle, il s'avère souvent difficile pour les CMC de recruter des groupes homogènes d'adultes qui, tout en ayant le même objectif professionnel, possèdent les mêmes prérequis sur le plan académique et sont disponibles, au moment où le cours débute, pour entreprendre leur formation. La plupart du temps en effet, le regroupement de candidats homogènes quant à la préparation

---

* Comité technique fédéral-provincial sur l'évaluation des besoins de formation professionnelle des adultes. Le programme de formation professionnelle des adultes pour la main-d'oeuvre du Québec, plan, année financière 1976-77.

académique ou encore, l'expérience de travail est presque impossible à réaliser sauf dans des grands centres comme Québec ou Montréal; les CMC se voient dans l'obligation de faire ce regroupement artificiellement et à l'improviste, en incitant les candidats, compte tenu des contraintes, à adopter tel choix. Rendus au centre de formation, les adultes mal orientés, peu motivés à poursuivre tel objectif professionnel et mal évalués sur le plan académique sont incités à faire par eux-mêmes et en plus des apprentissages prévus, du rattrapage dans tel ou tel domaine académique, remettent constamment en question leur objectif professionnel ou encore, obligent leurs confrères à marquer le pas quand ils ne quittent pas le centre de formation après quatre ou cinq semaines d'essai. La nécessité de procéder à du rattrapage académique pour un bon nombre de candidats force les directeurs de centre de formation à demander des prolongations de séjour. Enfin, il arrive fréquemment qu'à la sortie d'un groupe de douze à quinze adultes possédant les mêmes qualifications professionnelles, le marché du travail soit déjà ou devienne vite saturé à la suite de changements conjoncturels imprévisibles deux ou trois ans auparavant quant aux besoins en main-d'oeuvre; en pareille situation, les candidats doivent accepter de se déplacer ou bien en attendant, de travailler dans une spécialité autre que celle apprise*.

---

* Ces constats rejoignent certaines observations contenues dans le Rapport du Comité sénatorial permanent des Finances nationales sur Main-d'Oeuvre Canada, août 1976, pp. 85-88.

En formation préparatoire à la formation professionnelle, les regroupements homogènes d'étudiants adultes sont aussi difficiles à réaliser. En effet, compte tenu de la facture des programmes par objectifs et de l'importance de procéder à des tests de classement dans les principales matières académiques, il arrive très souvent que les résultats aux tests de classement et l'expérience acquise en milieu de travail, font que tel candidat se situe au niveau II en français, IV en mathématiques, III en sciences et II en anglais. Placer ce candidat dans un groupe de niveau secondaire III alors qu'il a besoin du français et des mathématiques de niveau secondaire IV pour suivre un cours dans la spécialité professionnelle de son choix, c'est le condamner à marquer le pas inutilement en mathématiques et à n'avoir jamais les éléments de connaissance requis pour progresser normalement en français et en anglais au niveau III. De cette manière, on prolonge son séjour dans un centre de formation sans assurer en même temps la fonctionnalité de ce séjour par rapport à son objectif professionnel.

De plus, dans le système organisationnel traditionnel, lorsqu'un étudiant subit un échec dans une matière académique comme le français ou les mathématiques, de niveau secondaire II, il doit reprendre toutes les matières de ce niveau avant de poursuivre sa formation dans le niveau suivant.

De même, si en cours de route après cinq ou six semaines

de séjour dans un centre de formation, des adultes, pour diverses raisons, décidaient de mettre un terme à leur séjour, ils ne pouvaient pas être remplacés; ce qui entraînait une perte de jours/élève.

Le système organisationnel issu des projets d'entrées périodiques et de sorties continues et le régime individualisé d'apprentissage qui l'accompagne permettent de résoudre bon nombre des difficultés ci-dessus énumérées. Entre autres choses, le respect de l'homogénéité des groupes n'est plus requis. Compte tenu du volume de jours/élève accordés aux commissions scolaires pour tel type de formation, les CMC n'ont qu'à diriger périodiquement des adultes vers les centres de formation pour occuper les places disponibles. Rendus au centre et après un temps d'accueil au cours duquel les aptitudes, les goûts et les acquis académiques de chaque candidat sont évalués, les responsables du centre de formation font part au CMC du profil académique de l'étudiant, des objectifs à atteindre étant donné son but professionnel et du temps requis. Le CMC peut accepter le verdict du centre de formation ou encore, demander à ce dernier de le modifier.

En situation d'apprentissage, l'étudiant peut choisir si nécessaire de travailler plus intensément la matière dans laquelle il doit faire du rattrapage compte tenu de son objectif professionnel.

En outre, les étudiants ont plus de liberté quant au moment de l'accès au centre de formation; ils peuvent entrer en formation institutionnelle au moment où ils sont disponibles. Par ailleurs, comme ils terminent leur séjour de formation non plus en groupe mais à divers moments, ils augmentent leurs chances de se placer plus rapidement à la fois dans leur milieu et dans la spécialité acquise.

On pourra sans doute mieux juger des avantages et des inconvénients retirés dans ces projets par les étudiants adultes, les intervenants et les différents partenaires à l'examen des objectifs poursuivis et de leur mise en oeuvre dans les services offerts.

CHAPITRE I

LES OBJECTIFS POURSUIVIS

A l'origine, la plupart des projets sont issus de services d'éducation aux adultes qui désiraient rejoindre un plus grand nombre d'adultes de leur territoire et leur offrir des services correspondant à leurs besoins. En outre, beaucoup de gestionnaires impliqués dans la promotion de ces projets nourrissaient l'intention, à peine voilée, d'établir les prémisses d'un régime de formation adapté à l'univers de l'adulte et qui recouvrirait d'autres réalités en plus de celle de la scolarisation ou de la préparation immédiate à exercer une tâche bien définie sur le marché du travail.

Pour y parvenir, gestionnaires, professionnels et formateurs ont exploré certaines avenues; ils ont planifié, organisé et expérimenté des activités nouvelles; ils ont conçu et mis en place de nouveaux services; enfin, ils ont instauré un processus continu et diversifié de formation au sein duquel l'adulte est appelé à devenir l'artisan principal de sa formation.

Après trois ans d'essais, d'erreurs, de corrections de trajectoires et de remises en marche, la mutation n'est pas encore terminée: dans beaucoup de projets, la chenille n'a pas encore en elle toutes les ressources qui lui permettraient d'achever sa métamorphose. Certes, les objectifs poursuivis dans ces projets se sont

affinés et précisés au fur et à mesure des remises en question. Lorsqu'on les compare entre eux cependant, on s'aperçoit que même s'ils entretiennent des liens de parenté évidents, ils ne bénéficient pas tous de la même extensibilité, ne recouvrent pas les mêmes réalités, ne se traduisent pas dans des opérations de même type, et de ce fait, n'exigent pas la mise en place de services tout à fait analogues. Autrement dit, la définition donnée aux objectifs a une répercussion sur les activités réalisées et sur les services offerts. On pourra sans doute mieux juger de la disparité des mises en situation, des activités et des services disponibles après avoir examiné les objectifs poursuivis et les besoins auxquels ces objectifs veulent répondre.

1. Les objectifs et leur mise en oeuvre

Dans les objectifs poursuivis par les CSR on retrouve trois lignes de force principales:

- Favoriser chez l'adulte une prise en charge progressive de son projet éducatif.
- Améliorer et diversifier les services de formation et d'aide personnelle offerts aux adultes.

- Collaborer avec les organismes du milieu pour les questions débordant la compétence des centres de formation.

Ces trois lignes de force reposent sur le postulat suivant: l'adulte possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement et à son orientation.

De ce premier principe découlent les conséquences suivantes:

- Assurer une ambiance et des conditions favorables à une maturation intérieure en avivant le goût de l'adulte à progresser par lui-même et par décision personnelle.

- Permettre à l'adulte de s'exprimer et de s'engager dans des activités que le milieu peut offrir.

- Favoriser une maturité affective et sociale en mettant à profit la communication, l'expression et l'échange avec d'autres.

Postulat et conséquences semblent rallier toutes les CSR et ce sont d'eux qu'originent les trois lignes de force retrouvées dans les objectifs. Ce n'est donc pas à ce stade que pointe la disparité d'accent dans la poursuite des objectifs, des projets.

a) Cette disparité résulte:

de la diversité des objectifs poursuivis par la clientèle adulte. Ainsi, les étudiants qui ont un but professionnel bien défini sont en mesure de mieux choisir les éléments de formation qui vont les outiller pour jouer des rôles précis. C'est pourquoi les responsables des projets ont tendance à établir une distinction entre le contexte de formation professionnelle et celui de formation générale tout en admettant cependant qu'il n'y a pas là deux univers de formation complètement étrangers l'un à l'autre.

Il semble que chez l'étudiant qui a pris une orientation professionnelle bien définie ou qui est en formation professionnelle, les choix de formation soient plus reliés directement à l'acquisition d'habiletés en vue de l'exécution d'une tâche précise. En ce cas, l'apprentissage individualisé est formateur en lui-même; il l'habilite à devenir responsable.

La plupart du temps, l'étudiant en formation générale a aussi un objectif professionnel mais il est plus éloigné, parfois plus flou, moins fixe et ce, pour des raisons diverses: désir d'entrer à l'université, intention de poursuivre une formation professionnelle au CEGEP, nombre considérable de crédits à prendre avant d'avoir accès à de la formation professionnelle de niveau secondaire*, etc... Ainsi, l'étudiant se retrouve-t-il souvent en formation générale, en plein processus d'identification professionnelle en même temps qu'il est appelé à prendre en charge sa formation et à devenir la ressource principale de l'activité éducative.

En pareille situation, c'est toute l'activité de formation et partant les ressources disponibles dans le centre de formation qui jouent une fonction d'orientation. Tout <u>l'environnement éducatif</u> aide l'étudiant à saisir ses aptitudes, à jauger ses possibiblités, à se découvrir pour être en mesure de faire des

---

* Cette dernière situation s'explique aisément si on tient compte des statistiques concernant les niveaux de scolarité rèlevées dans le Rapport du Comité sénatorial; op. cit.: pp. 82-83.

choix éclairés. Cet environnement est fait de ressources qui doivent apprendre à se centrer sur les besoins des adultes. Pour retrouver les ressources utiles pour lui et s'en servir adéquatement, l'étudiant doit y consacrer du temps. Le temps qui lui sera nécessaire, ne sera pas nécessairement le temps fixé à l'avance. D'autres éléments entreront en jeu et auront une répercussion sur la durée de la formation: l'étudiant qui devient l'agent principal de sa formation peut réaliser que ses besoins ne sont pas reliés uniquement à l'acquisition de prérequis académiques; s'il veut occuper ou réoccuper éventuellement une fonction de travail, il lui faudra faire un certain nombre d'apprentissages subsidiaires qui viendront en quelque sorte le confirmer dans le choix de son objectif professionnel. Il ne se centrera donc pas strictement sur des fonctions de travail pour déterminer les éléments qui entreront dans son processus de formation. Ainsi, dans ce contexte, il n'est plus possible de considérer la formation académique comme exclusive, même si en formation préparatoire à la formation professionnelle, l'accent est placé nettement sur

des apprentissages à contenus académiques, certains besoins de formation s'apparentent beaucoup à ceux ressentis en formation préparatoire à l'emploi. Sans oublier qu'en éducation des adultes, la formation académique ne recouvre pas tout à fait les mêmes réalités que dans le système régulier d'éducation. Dans ce dernier, l'étudiant doit suivre un ensemble fixe de cours en vue de l'obtention d'un diplôme. En éducation des adultes, le régime pédagogique comporte beaucoup plus de souplesse. L'étudiant a l'opportunité de choisir parmi les matières offertes en formation générale, celles qui sont exigées pour entreprendre tel ou tel plan de formation professionnelle. Ou encore, lorsqu'il y a lieu d'entreprendre des niveaux prérequis, l'étudiant adulte le fait à l'aide de programmes académiques spécifiques qui entraînent des cheminements beaucoup plus courts.

De plus, la réinsertion en milieu de travail peut se faire à différentes étapes du cheminement de l'adulte dans son processus de formation alors que, présentement, les processus

de formation sont encore planifiés par d'autres que les adultes eux-mêmes comme devant aboutir une fois pour toutes et définitivement à une fonction de travail immuable. En pareil contexte de réinsertion récurrente, plus l'adulte a appris à prendre en main son processus de formation, plus il a fait un apprentissage rentable à long terme*.

b) Cette disparité résulte également de la conception que les gestionnaires, formateurs et professionnels se font de la prise en charge par l'étudiant de son projet de formation. Pour une CSR, par exemple, la prise en charge par l'adulte de son projet éducatif est liée à sa possiblité de faire des choix parmi des moyens assez variés et ce, dans un environnement, un encadrement et un climat qui incitent l'étudiant à prendre des décisions et à les assumer.

---

* Pour faciliter l'application du principe de réinsertion récurrente, les auteurs du Rapport du Comité sénatorial proposent de maintenir le règlement des 52 semaines tout en l'appliquant avec plus de souplesse; cf. op. cit., p. 88.

En pareil contexte, le nouveau modèle pédagogique, - l'apprentissage individualisé - se situe à la fois dans le domaine des moyens (relations interpersonnelles, climat de liberté de choix, possibilités de prendre des décisions) pour faire des apprentissages et dans celui du contenu (programmes) des apprentissages. Ainsi, se centrer sur les besoins de l'étudiant adulte, c'est aussi tenir compte de ses moyens, de son rythme d'apprentissage lié à ses traumatismes et à son expérience de vie. C'est en quelque sorte munir l'adulte des moyens appropriés pour faire les apprentissages subsidiaires requi- pour l'atteinte de son objectif professionnel. Dans un processus d'apprentissage individualisé, on se trouve donc dans un contexte d'interinfluence entre les objectifs essentiels et existentiels de l'étudiant adulte. Cette interinfluence devrait exiger normalement la mise en place de moyens adéquats pour faciliter des apprentissages fonctionnels par rapport à un objectif professionnel donné.

Dans les CSR qui ont un projet d'apprentissage individualisé en formation professionnelle, l'éventail des apprentissages subsidiaires est plus réduit, étant donné la plus grande proximité par rapport à un objectif professionnel. La fonctionnalité des apprentissages est donc plus facile à repérer et à assurer; par conséquent, l'univers des choix pour l'adulte est beaucoup plus restreint. Les choix d'un plan de formation se font plus rapidement; les possibilités de cheminement dans ce plan sont plus réduites. En somme, la marge de manoeuvre de l'étudiant et ses possibilités de faire des choix sont beaucoup plus minces. Les principaux éléments qui influencent la durée d'apprentissage de l'étudiant, ne sont pas tant l'éventail des possibilités et des choix offerts, ce sont surtout le rythme et la qualité des outils de travail.

Dans d'autres CSR qui ont un projet d'apprentissage en formation générale, les possibilités de choix de l'étudiant sont plus immédiatement liées à la formation académique. On offre à l'étudiant l'opportunité de prendre

en main son projet de formation académique. Les ressources dont il peut disposer sont surtout orientées dans cette direction. La principale raison de cette orientation réside dans la consideration suivante.

c) Cette disparité résulte enfin des ressources ou des moyens dont dispose le centre de formation pour favoriser à la fois la prise en charge par l'adulte de son projet éducatif et les apprentissages subsidiaires nécessaires à la poursuite de son objectif de formation professionnelle. Les choix de l'étudiant adulte sont limités par les ressources dont dispose le centre de formation. Plus le volume d'opérations de la CSR est réduit, plus les ressources à mettre en disponibilité pour l'étudiant sont rares et partant, plus ses choix sont limités.

2. Les objectifs battus en brèche

Dans ces projets spéciaux, les responsables se voient comme assis entre deux chaises. D'une part, ils se sont engagés

dans un processus de changement à long terme et ils essaient de mettre en place un contexte équilibré d'apprentissage au sein duquel l'étudiant adulte peut trouver les ressources nécessaires à la réponse à ses besoins socio-économiques de formation. Pour ce faire, ils ont cherché à établir une coordination entre leurs services, à les reconvertir au besoin et à les rapatrier dans les centres de formation, décentralisant ainsi les services aux adultes. Ils ont mis sur pied un centre polyvalent de services, un centre de formation orientant, dans lequel on détermine les profils de formation compte tenu des besoins des étudiants, on aide ces étudiants à choisir des contenus de formation et à les réviser si nécessaire. Enfin, on évalue à l'aide de divers instruments, leur rythme moyen d'apprentissage.

Certains CMC reconnaissent déjà la compétence des centres de formation dans la détermination des durées de formation. Ainsi, dans une CSR, la date de fin de séjour d'un étudiant est communiqué au CMC quelques semaines seulement avant son départ du centre de formation. Dans un autre, le CMC accepte, sans autre forme de procès, non seulement le verdict du centre de formation qui a déterminé la durée approximative du séjour de l'étudiant quelques semaines après son arrivée mais également toute demande de prolongation.

Mais, ce sont là des comportements d'exception: entre les CMC et même entre les individus d'un même CMC il n'y a pas d'homogénéité de fonctionnement. Car, d'autre part, la majorité des CMC, peu au fait des besoins réels des étudiants et faisant la plupart du temps de la sélection à la hâte, exigent continuellement un droit de regard et remettent en question les durées et les choix de formation fixés par les centres de formation. Les CMC apposent à toutes fins pratiques, leur droit de véto sur les verdicts des SEA sans considération des besoins des adultes qu'ils recrutent.

Au dire de certaines CSR, c'est seulement lorsque l'étudiant adulte est en situation d'apprentissage qu'on peut faire l'évaluation de son rythme d'apprentissage. Or, dénier au centre de formation la responsabilité de réviser au besoin le choix de l'étudiant et de déterminer la durée de son séjour équivaut à toutes fins utiles:

a) A revenir à des durées fixes sans tenir compte des besoins spécifiques, étant donné le processus individualisé de formation.

b) A remettre en cause le principe de l'accessibilité de la formation en refusant aux étudiants à rythme plus lent, le droit de parfaire leur formation ou encore,

aux étudiants victimes des circonstances et mal orientés par les CMC, la possibilité de rectifier leur choix et d'améliorer leur situation socio-économique.

c) A obliger sans cesse les gestionnaires des centres de formation à constituer des dossiers pour établir, aux yeux du CMC, le bien-fondé d'une demande de prolongation de séjour, tout en sachant bien que l'argument majeur qui remportera l'adhésion du CMC sera, non pas le rythme d'apprentissage de l'étudiant ou encore des besoins spécifiques de formation, mais bien plutôt la permission de mener à terme un profil stéréotypé de formation*.

En somme, les CSR se sentent écartelées entre une conception étriquée de la formation envisagée presque exclusivement comme devant être du "training" professionnel et une conception de la formation certes fonctionnelle mais correspondant également aux besoins de l'adulte en situation d'apprentissage. Faire du stagiaire adulte la ressource principale de ses apprentissages, c'est adopter en même temps la dernière conception.

---

* Cf. Rapport du Comité sénatorial, op. cit., pp. 87 et 88.

CHAPITRE II

LES SERVICES OFFERTS

Les projets d'apprentissage individualisé en formation générale et professionnelle n'entraînent pas le développement de nouveaux services destinés aux adultes. S'il y a nouveauté, elle réside davantage dans la répétition de ces services et conséquemment, dans la continuité et la coordination qu'il y a lieu d'assurer à travers cette répétition. La continuité et la coordination des services offerts produisent non seulement de nouvelles activités mais également la complexité des tâches anciennes.

On en convient aisément à l'examen de la manière dont les CSR conçoivent et organisent les services dans les projets spéciaux.

1. Apprentissage individualisé et services d'aide personnelle et d'animation de groupe

Les CSR qui ont implanté l'apprentissage individualisé en formation générale depuis quelques années, affirment de façon unanime que le nouveau modèle d'apprentissage a contribué à accentuer la demande de services d'aide personnelle. Conséquemment, les responsables de ces projets ont été amenés à concentrer les ressources SEAPAC dans les centres de formation et à intégrer les professionnels de ce service à leur projet. L'offre continue de services

dans les centres de formation a eu une répercussion directe sur la demande. Certains vont même jusqu'à ajouter que la demande de services par les adultes inscrits en formation générale a été si forte qu'elle a pratiquement entraîné les professionnels de SEAPAC à négliger les demandes extérieures de services laissant à la CFP le soin d'y répondre.

On retrouve donc ordinairement à l'intérieur des projets, des services d'orientation et de "counselling", des services d'information scolaire et professionnelle et même dans certains cas, des services d'animation de groupe qui peuvent à l'occasion, être utilisés aussi bien par les formateurs que par les étudiants.

Toutefois, nous sommes forcés de reconnaître que ces services ne sont pas aussi diversifiés et continus dans les centres de formation qui ont un volume réduit d'étudiants. Dans un petit centre, non seulement les possibilités de choix d'options académiques sont restreintes, mais également les services auxiliaires à la formation. Souvent, ce sont les formateurs eux-mêmes qui en plus d'assurer une très grande polyvalence sur le plan académique, se voient dans l'obligation d'assurer de façon continue une bonne partie des services auxiliaires à la formation, se muant à l'occasion en animateurs de vie étudiante ou encore, exercant des fonctions de "counselling".

En formation professionnelle (techniques commerciales), la demande de services auxiliaires à la formation se fait sentir de façon beaucoup moins continue. Ainsi, dans un des projets, cent (100) étudiants ont mobilisé seulement les deux tiers du temps d'un professionnel, responsable de l'aide personnelle. Ces services interviennent surtout au cours de la période d'accueil. Durant celle-ci, on dispense des services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle. A la fin de cette période, les étudiants sont invités à choisir un plan de formation professionnelle en tenant compte non seulement de leurs goûts et de leurs aptitudes mais également du contingentement fixé par le CMC pour chaque plan de formation en fonction du besoin en main-d'oeuvre de la région. Un responsable de projet assure que la plupart du temps, le choix des étudiants a respecté le contingentement fixé. Par la suite, en cours de formation, les services d'aide personnelle interviennent épisodiquement soit pour référer des adultes à des services extérieurs lorsque des besoins spécifiques ont été identifiés ou encore, lorsqu'il y a trouble sérieux d'apprentissage, pour poser un diagnostique, le vérifier et discuter avec les formateurs des solutions à envisager.

Dans certains centres de formation, on accorde beaucoup d'importance aux activités de vie étudiante. Ces activités sont la plupart du temps variées. Elles peuvent consister en des activités de loisirs en groupe ou encore en des activités qui, sur le plan

personnel ou socioculturel, viennent apporter un complément nécessaire à la formation académique. Ordinairement, lorsque le nombre d'étudiants est assez élevé, on laisse à un professionnel, le soin de planifier et d'organiser ces activités. Souvent, ce dernier est appelé à animer des réunions d'étudiants (unités d'appartenance) et de formateurs ou encore, dans certains cas, à organiser et à prendre en charge l'accueil des étudiants.

On a cherché à savoir si, dans l'optique d'une meilleure intégration de la formation générale à la formation professionnelle, les activités d'orientation, de "counselling" et d'information scolaire et professionnelle risquaient de se faire sentir surtout au cours des premières semaines du séjour des adultes dans un centre de formation contribuant ainsi à raccourcir sensiblement la période de flottement au cours de laquelle l'adulte doit se choisir un but professionnel. C'est de cette question que les remarques suivantes ont fusé:

- La formation récurrente est possible en autant que la personne a la possibilité de faire une exploration verticale. Un menuisier malheureux parce que mécontent de son sort et de sa position sociale, ne recouvrera pas nécessairement le bonheur parce qu'on lui offrira l'opportunité de devenir plombier.

- Dans un système intégré, il n'est pas sûr qu'on laisse véritablement à l'adulte la possibilité de choisir un but professionnel. Bien au contraire, il y a risque que les pressions du système via le CMC ou le centre de formation déterminent l'adulte dans son choix.

- Le système intégré de formation, s'il comporte un éventail trop réduit de possibilités, risque de forcer l'adulte à adopter une solution de facilité qui, à long terme, pourra s'avérer néfaste pour lui. D'un autre côté, en répondant aux besoins de formation de la main-d'oeuvre, on risque à coup sûr de répondre à plus long terme aux besoins en main-d'oeuvre.

- Il est illusoire de penser qu'il est relativement facile d'orienter rapidement vers un but professionnel les étudiants qui ont quitté récemment le système d'éducation après un secondaire II ou III. Il en va de même pour les étudiants qui ont suivi le cours d'initiation au travail et qui se retrouvent quelques mois plus tard en situation de chômage chronique. Dans ces cas, l'éducation des adultes hérite pour une large part de l'imperfection du système régulier d'éducation*. Souvent, il est nécessaire de mettre du temps pour faire disparaître des résistances ou des blocages et pour que

---

* Le Rapport du Comité sénatorial parle de la défaillance des systèmes provinciaux d'éducation. Cf. op. cit., p. 84.

de jeunes adultes deviennent responsables de leur cheminement éducatif.

- Au dire de certains, avec les "instruments de bord" actuels et le temps dont on dispose, c'est seulement au cours du secondaire IV ou même au début du secondaire V que l'étudiant est plus en mesure de faire des choix compte tenu de son objectif professionnel et de l'éventail des matières académiques offertes. Pour donner à la formation préparatoire un rôle d'exploration et permettre une utilisation plus fonctionnelle de cette formation par rapport à la formation professionnelle, il faudra mettre en place des instruments utiles, prévoir le temps nécessaire et surtout modifier les monographies professionnelles de manière que les adultes soient en mesure de planifier de façon fonctionnelle leurs activités et de se donner les éléments de formation requis par rapport à leur but professionnel.

- Par ailleurs, les piètres conditions financières faites aux étudiants adultes ne favorisent pas du tout le choix de longs processus de formation.

2. Le support pédagogique en situation d'apprentissage individualisé

En situation d'apprentissage traditionnel, les rôles étaient bien définis et, à la longue, les tâches exécutées à divers niveaux de responsabilité devenaient facilement stéréotypées. En outre, la position fonctionnelle de chaque acteur était claire et ordinairement, elle ne donnait lieu à aucune méprise. Au risque de faire une description caricaturale de cette réalité, disons que le directeur de centre voyait à ce que les machines à donner des cours (les formateurs) fonctionnent et que les produits de cette machine (les étudiants) étudient et subissent des examens, souvent au moment choisi par lui.

En situation d'apprentissage individualisé, puisque l'adulte est devenu le principal agent de sa formation, l'organisation et le fonctionnement du centre de formation sont reliés de très près à l'organisation du travail de l'étudiant et à son fonctionnement. En apprentissage traditionnel, par exemple, le formateur orientait, planifiait et organisait les activités d'apprentissage en se guidant la plupart du temps sur le rythme moyen d'apprentissage d'un groupe d'étudiants. En situation d'apprentissage individualisé, <u>la relation d'aide du formateur ne s'établit plus à partir d'un rythme moyen mais bien à partir du rythme de chaque étudiant</u>. A maintes reprises, le formateur intervient auprès de l'adulte pour l'amener à clarifier

ses objectifs d'apprentissage, pour diagnostiquer ses difficultés d'apprentissage, y trouver des remèdes et enfin, pour évaluer son rythme et ses acquis. En somme, le formateur est devenu un instrument d'apprentissage privilégié au service de l'étudiant adulte.

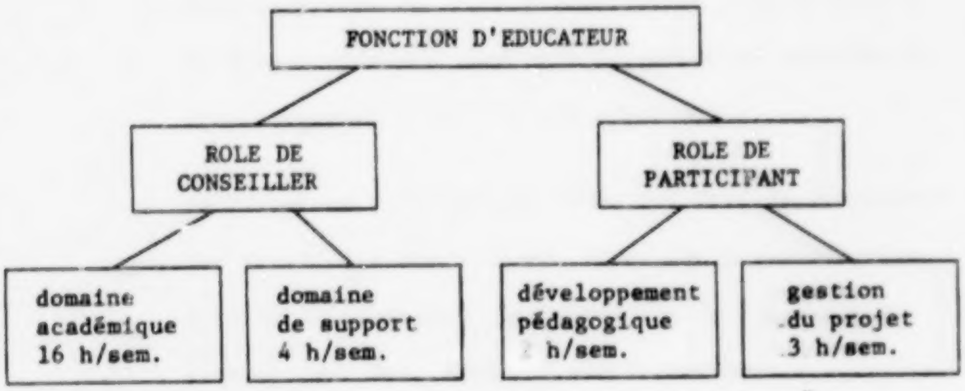
Cette situation nouvelle entraîne un changement de rôles, d'attitudes et de comportements, de la part du formateur. C'est pour comprendre ces changements et pour développer des habiletés nouvelles que ce dernier a besoin de support. Pour y arriver, il devra, souvent en dehors de sa charge quotidienne de travail, apprendre à clarifier ses objectifs, à s'évaluer pour cerner ses bons et mauvais coups et se donner le perfectionnement nécessaire qui l'aidera à mieux assumer les changements survenus. En pareil contexte, la qualité de la relation formateur-étudiant prend beaucoup d'importance.

Il convient de mentionner également que beaucoup d'activités en situation d'apprentissage individualisé ne sont pas tout à fait nouvelles; la nouveauté provient plutôt de la fréquence et de la multiplicité de ces interventions.

Les vétérans de l'apprentissage individualisé admettent, qu'il est souhaitable pour la bonne marche des opérations et pour impliquer tous les acteurs dans un processus de recherche et de

développement à long terme, d'appliquer aux formateurs et aux et aux professionnels le même concept de prise en charge qu'aux étudiants adultes. Aussi, dans certains projets, les formateurs et les professionnels sont-ils appelés à participer à la gestion. Cette participation implique la planification des activités, leur mise en place, leur remise en question par une évaluation continue et enfin, les changements ou les correctifs à apporter compte tenu des constatations faites à l'occasion de l'évaluation. De cette façon, gestionnaires, professionnels et formateurs sont impliqués à leur niveau respectif, dans la solution continue des problèmes quotidiens. Pareille implication exige du temps pour des rencontres en plus des autres tâches à assumer et il arrive qu'on doive prendre du temps en dehors des heures régulières de travail.

Dans une CSR, la tâche est aménagée de la manière suivante pour les éducateurs qui oeuvrent en formation générale et en techniques commerciales.



3. Les fonctions auxiliaires

La complexité des tâches et leur répétition introduites de façon continue dans les projets d'apprentissage individualisé ont concouru à l'apparition de nouvelles fonctions. Dans beaucoup de projets qui comportent un nombre important d'étudiants, on s'est vu dans l'obligation de faire appel à des auxiliaires qui assistent et appuient les formateurs dans leurs interventions auprès des étudiants adultes. Ce sont:

- ou bien, des bibliotechniciens qui aident l'adulte à dénicher l'ouvrage de référence dont il a besoin pour atteindre tel ou tel objectif de son apprentissage;

- ou bien, des appariteurs qui font l'entretien et préparent les appareils dont les adultes ont besoin pour procéder à des expériences en sciences;

- ou bien, des techniciens en audio-visuel qui procèdent à la mise en ordre des appareils, les mettent à la disposition des étudiants ou encore en assurent le fonctionnement lorsque c'est nécessaire;

- ou bien, des préposés aux tests qui font le classement des tests, les distribuent, assument la surveillance lors de la passation, les corrigent à l'occasion et transmettent les résultats aux formateurs;

- ou enfin, en formation professionnelle, des responsables de la supervision des stages en industrie.

4. Les personnels de soutien

L'apparition d'autres fonctions moins reliées à l'apprentissage est variable d'un projet à l'autre. Dans certains cas, la répétition et la continuité des opérations exigent du personnel de secrétariat supplémentaire. Ailleurs, on a besoin d'un magasinier, d'un surveillant des étudiants ou encore d'un concierge. Concernant le personnel de secrétariat, il faut dire que l'utilisation des programmes par objectifs dans un contexte d'apprentissage individualisé augmente le volume de travail clérical. De plus, souvent dans ce contexte, il arrive que la secrétaire devient un agent d'information, un instrument de référence, etc.

5. Le conseiller pédagogique

Avant l'instauration de l'apprentissage individualisé, on a vu apparaître une nouvelle tâche en éducation des adultes, celle du conseiller pédagogique. Le professionnel qui devait assumer cette nouvelle tâche avait à seconder sur le plan pédagogique les formateurs, les aidant à s'ajuster aux objectifs pédagogiques appropriés aux adultes, à évaluer leurs actes pédagogiques, à cerner leurs besoins de perfectionnement, à prévoir

les moyens d'y répondre et à en faire la promotion auprès des gestionnaires. Avec l'implantation de l'apprentissage individualisé, cette tâche s'est concrétisée et les gestionnaires ont été amenés à rapatrier cette ressource dans les centres de formation. De plus, dans bien des cas, le conseiller pédagogique a à déterminer avec les gestionnaires les niveaux de participation des personnes impliquées et à les orchestrer.

CHAPITRE XII

AVANTAGES ET INCONVENIENTS DANS LES PROJETS

1. Avantages

A maintes reprises, dans divers documents, la DGEA et les CSR ont fait valoir les multiples avantages de la formule organisationnelle (entrées périodiques et sorties continues) et de la formule pédagogique (apprentissage individualisé). Il nous suffira de les rappeler brièvement tout en insistant davantage sur les avantages reliés à l'organisation et au financement.

a) Pour l'étudiant:

- Cette formule organisationnelle offre à l'adulte l'avantage d'avoir accès aux services de formation au moment ôu il en a besoin.
- Elle lui permet également de faire des choix de formation qui tiendront compte à la fois de ses acquis, de son expérience et de son objectif professionnel. Ainsi le décloisonnement de niveaux étant rendu possible à cause du format pédagogique individualisé ou quasi individualisé, l'adulte pourra plus facilement faire un choix dans les cours proposés compte tenu de son objectif professionnel.

- Une telle formule organisationnelle et pédagogique fournit aussi à l'étudiant adulte la possibilité de cheminer à son rythme suivant ses capacités. S'il subit un échec dans une matière, il aura l'avantage de ne reprendre que la matière manquée tout en poursuivant son cheminement dans les autres matières à son programme.

- L'étudiant adulte a accès à une gamme plus variée de services. Le suivi particulier et l'évaluation continue qui lui est faite donnent à l'adulte une meilleure connaissance de lui-même, de ses possibilités et de ses limites. Dans les projets en formation générale, l'offre continue de services a suscité une plus grande demande de la part des étudiants contribuant ainsi à donner à l'ensemble des activités de formation un caractère plus orientant. Aussi, auparavant le but professionnel était déjà déterminé à l'avance. Souvent, il avait été quasiment imposé par le CMC et l'étudiant n'avait pas la possibilité de le réviser. Dans les projets d'apprentissage individualisé, l'étudiant dispose de ressources et d'un environnement qui facilitent à la fois une plus grande connaissance de lui-même et des ouvertures du marché du travail. L'individu qui peut faire un choix éclairé, jouira d'une plus grande motivation et envisagera même éventuellement de se déplacer pour se doter de la for-

mation correspondante à son but professionnel. En formation professionnelle, la sortie continue des adultes augmente leur chance de placement.

L'étudiant qui pour diverses raisons (maladie, offre intéressante d'emploi, etc. ...), interrompt son séjour dans un centre de formation peut revenir plus tard au centre de formation s'il le désire, sans avoir l'obligation de repartir à zéro.

b) Pour les formateurs.

Le nouveau système a permis aux CSR bénéficiaires d'un projet spécial de planifier leurs activités de formation sur un plus long terme, de se constituer un noyau de formateurs plus stable et de prévoir pour ces derniers des activités de perfectionnement à plus long terme. Autrement dit, de tels projets ont contribué à rentabiliser les sommes affectées au développement pédagogique et au perfectionnement des personnels, même si la tâche du formateur a changé, même si ce dernier a un rôle accru dans le suivi individuel des adultes, et même s'il est impliqué dans la planification et l'évaluation des activités, comme sa fonction a un caractère de permanence plus prononcé, il peut cerner ses besoins de perfectionnement et planifier la réponse à ces besoins à moyen et à long terme.

c) Pour les services professionnels.

Auparavant, les personnels affectés à ces services faisaient des actions ponctuelles et il était difficile de penser et de prévoir la continuité de leurs opérations auprès des formateurs, des étudiants et même des gestionnaires. Le nouveau système introduit la continuité dans les services professionnels en même temps qu'elle accentue la demande de tels services.

d) Pour les gestionnaires.

Le nouveau système pourrait permettre aux régions et aux centres de formation de se doter de plans de développement à moyen et long terme dans des secteurs de formation précis.

Ce système met en branle un processus d'évaluation continue des opérations et de planification du développement. Les équipes de travail étant plus stables, il rentabilise les efforts investis dans ces opérations.

Un tel système permet également de travailler à assurer une plus grande polyvalence au sein des personnels (formateurs et professionnels). Cette polyvalence est difficile à instaurer lorsque les personnels changent d'une année à l'autre.

Plus les intervenants auprès des adultes deviennent polyvalents, plus les services augmentent en qualité et en quantité.

e) Pour la DGEA.

L'organisme provincial retire beaucoup d'avantages de ce système; il y a même lieu de se demander s'il ne les accapare pas tous.

- Tout d'abord, un tel système donne l'occasion à la DGEA de poser sur le plan organisationnel et pédagogique les prémisses d'un régime de formation pour les adultes, ce que le système traditionnel ne permet pas.

- Il règle en grande partie les problèmes organisationnels causés par l'implantation des tests de classement. En effet, l'utilisation de ces tests oblige les CSR à pratiquer le décloisonnement de niveaux dans plusieurs matières académiques.

- Il permet de tenir compte des acquis et des expériences des adultes dans l'établissement de leur profil académique. Tout en offrant ce service aux adultes, la DGEA peut récupérer ainsi un certain nombre de jours/élève qui dans l'ancien système étaient perdus puisqu'on obligeait les adultes à reprendre des niveaux académiques au complet sans tenir compte

des acquis antérieurs. Ces jours/élève récupérés peuvent être mis en disponibilité et servir à d'autres adultes.

- Il en va de même pour le phénomène des abandons. Dans le système traditionnel, lorsqu'il y avait des abandons en cours de route au sein des groupes de 20 ou de 15 étudiants, un nombre appréciable de jours/élève étaient perdus irrémédiablement. On considère généralement comme un abandon, le départ d'un étudiant avant que ce dernier ait atteint l'objectif prévu au départ. En 1972-73, le taux d'abandon en formation générale à plein temps oscillait autour de 18,64%. Il y a tout lieu de croire que ce taux n'a pas diminué au cours des années subséquentes. Au même moment, à la suite des difficultés éprouvées à recruter en même temps 20 candidats de même niveau, le Service d'organisation des enseignements (DGEA) autorisait le départ de cours avec moins de 20 étudiants. En 1972-73, la moyenne d'étudiants au départ des cours s'établissait donc autour de 18,59%. Dès le départ, il y avait donc en formation générale à temps plein, perte d'environ 7,05% en jours/élève. Si on pondère le taux d'abandon par le pourcentage réel d'étudiants au départ, on obtient un taux d'abandon de 17,33%. Si on additionne ce taux, au taux des non-inscrits (7,05%), on arrive à une perte sèche de 24,38% de jours/élève. Etant donné

que les difficultés organisationnelles se sont accrues depuis lors, il y a tout lieu de croire que la perte s'est accrue au cours de 1975-76. En formation professionnelle, la perte semble moins grande. Dans le système d'entrées périodiques et d'apprentissage individualisé, s'il existe une étroite coordination entre les organismes recruteurs et les centres de formation, et si le suivi de l'utilisation des jours/élève est fait régulièrement, les pertes de jours/élève sont à peu près nulles puisque les départs sont toujours comblés au fur et à mesure par de nouvelles recrues et, semble-t-il, rares sont les listes d'attentes des organismes recruteurs qui sont épuisées.

- On a déjà considéré les classes à niveaux multiples comme une mesure organisationnelle temporaire qui n'était pas dénuée d'intérêt. A l'usage, cette mesure s'avère désavantageuse pour les étudiants; elle ne permet pas de tenir compte de leurs difficultés d'apprentissage et de respecter leur rythme: ce qui explique en grande partie le taux d'abandon plus élevé dans des classes à niveaux multiples.

- Le nouveau système favorise une certaine forme de récurrence dans la formation. L'étudiant qui pour diverses raisons interrompt son séjour dans un centre de formation peut revenir plus tard s'il le désire et continuer le processus déjà engagé.

- Dans ce contexte organisationnel nouveau, il est possible, pour rentabiliser les opérations, de prévoir, de planifier et d'organiser l'intégration de la formation à temps plein et à temps partiel.

- En instaurant par ce système le décloisonnement de niveaux en formation générale, on rend possible et même on facilite un lieu plus fonctionnel entre la formation générale et la formation professionnelle. L'amélioration du lieu entre les deux types de formation entraînera sans doute un plus grand décloisonnement et conséquemment, une intégration. Toutefois, le lieu entre ces types de formation ne peut se faire sans que s'instaurent en même temps les entrées périodiques et les sorties continues en formation professionnelle et l'offre d'un éventail varié d'options dans cette formation. Si cette dernière est régionalisée ou s'il y a une vocationalisation des centres de formation, il faudra compter beaucoup alors sur la mobilité des étudiants adultes.

- En permettant l'ouverture des centres de formation sur une plus longue période, la DGEA rend la formation des adultes accessible à un plus grand nombre.

- Les énergies dépensées pour le développement pédagogique et le perfectionnement des personnels sont rentabilisées puisqu'elles sont consacrées à des projets de formation de longue durée et qu'elles ont une retombée immédiate sur les étudiants. Elles sont utilisées en priorité au bénéfice des opérations qui se déroulent dans des centres de formation.

- Les services SEAPAC sont intégrés dans un processus de formation où l'orientation et le développement de la personne sont appelés à jouer un grand rôle. Ils deviennent ainsi des ressources essentielles et continues pour les gestionnaires, les formateurs et les étudiants.

2. <u>Les inconvénients</u>

a) Pour les étudiants.

Ils doivent nécessairement déployer plus d'efforts et manifester plus d'initiatives pour en arriver à survivre et à se développer dans le modèle pédagogique d'apprentissage individualisé.

b) Pour les gestionnaires, formateurs et professionnels.

Dans les centres, on répond non plus aux besoins des

groupes mais des individus. Toutes ces personnes ressources devront donc s'adapter constamment aux besoins changeants d'individus, révisant à l'occasion leur rôle et leurs tâches.

Pour les gestionnaires des CSR, il est nécessaire de prévoir dans une première phase d'implantation et de développement, une période d'adaptation qui pourra à court terme entraîner une diminution de la rentabilité. Mais à moyen et à long terme, ces investissements coûteux seront largement compensés par les résultats obtenus.

c) Pour la DGEA.

L'impact de l'implantation de ce système pédagogique et organisationnel entraînera à plus ou moins brève échéance la révision complète des normes organisationnelles et des modalités de financement des activités de formation.

CONCLUSION

A l'examen des objectifs et des services qu'on retrouve habituellement dans les projets qui utilisent une nouvelle formule organisationnelle et une démarche quasi individualisée d'apprentissage dans les institutions de formation, on conviendra aisément que de cette manière, on travaille à mettre en place un régime pédagogique plus centré sur les besoins de l'adulte, sur ses capacités, sa motivation, son rythme d'apprentissage et la prise en charge de son projet de formation. Muni des ressources nécessaires, l'étudiant adulte devient ainsi un peu plus l'agent principal de sa formation et plus responsable de la décision et de la détermination des actes qui concernent sa formation. Toutefois, il faut bien reconnaître que dans la majorité de ces projets, c'est beaucoup plus un processus de mise en place d'un nouveau régime de formation qui est amorcé. Pour que ce processus s'accélère et qu'il préside à des réalisations valables, il faudra que la DGEA facilite par sa politique d'organisation et de financement l'adoption de stratégies d'actions concertées, qu'elle affirme son autonomie et sa détermination d'assumer la pleine responsabilité des objectifs de formation véhiculés dans ces projets et qu'elle entreprenne avec tous ses autres partenaires des démarches en vue de faire reconnaître cette responsabilité.

Entre autres choses, la DGEA aura à promouvoir l'organisation de nouveaux types de support et de services additionnels et à faciliter

l'adoption de nouveaux rôles par les gestionnaires, formateurs et professionnels pour s'adapter aux changements survenus dans la situation d'apprentissage. Ces nouveaux services ont déjà une répercussion sur les coûts de la formation: ils se traduisent en allocations supplémentaires d'heures/professionnels pour assurer une plus grande continuité dans les services professionnels et d'heures/professeurs pouvant aller jusqu'à un cinquième (1/5) des heures/groupes allouées. Elle aura ainsi à favoriser l'existence d'alternatives au niveau du cheminement de l'étudiant, ce qui entraînera la mise en place de stratégies multiples au niveau des formateurs et de voies et/ou média variés au niveau des activités d'apprentissage.

On doit tenir compte également que dans ce régime de formation, l'étudiant consacre de son temps, en plus d'apprendre à travailler seul, à des activités de suivi, de vie étudiante, de groupe d'appartenance, de "counselling"; c'est pourquoi, il s'avère plus juste en pareil contexte de parler de durée moyenne d'apprentissage. L'expérience acquise au cours des dernières années permet de situer le rythme moyen attendu du stagiaire dans la réalisation de son plan de formation entre 20 et 30 heures/crédit en formation générale et 15 et 25 heures/crédit en formation professionnelle (techniques commerciales); une moyenne de 25 heures/crédit en formation générale et de 20 heures/crédit en techniques commerciales sert à la fois de base de calcul pour établir la durée de séjour et d'indicateur au niveau du suivi individuel. A l'intérieur de ces limites, le centre de formation souhaiterait avoir

seul la responsabilité de déterminer et de réviser la durée du stage et ce, à l'intérieur d'une possibilité maximum de 104 semaines de formation. Sinon, l'alternative d'aménagement pourrait être la suivante:

- 52 semaines en formation générale et 52 semaines en formation professionnelle;
- 104 semaines dans le cadre d'une formation intégrée avec la possibilité d'utiliser le quart (¼) du temps de formation professionnelle pour terminer un stage de formation générale et inversement.

Enfin, étant donné qu'en pareil régime de formation, l'ouverture des centres de formation sur une période de 52 semaines crée des difficultés majeures sur le plan organisationnel et que, pour diverses raisons qu'il serait trop long d'énumérer ici, elle crée des difficultés aux gestionnaires et qu'elle est loin de convenir aux formateurs et aux étudiants, il serait préférable de prévoir un fonctionnement sur un maximum de 47 semaines, permettant au personnel et aux étudiants de profiter de vacances (4 semaines) et au personnel de se donner une période de ressourcement collectif et intensif (1 semaine).

En terminant, il n'est peut être pas superflu de rappeler qu'en adoptant un nouveau mode organisationnel et en modifiant ce modèle d'apprentissage, les responsables de ses projets se sont trouvés en

pleine situation de développement d'un nouveau régime de formation. Ils ont dû modifier leurs structures, les outils, leurs rôles et aider les formateurs et les professionnels à cerner les nouveaux rôles requis et à les adopter. Aussi, souhaitent-ils, compte tenu des divers investissements effectués s'assurer d'une certaine continuité dans leurs opérations puisque, selon eux, le développement ne peut se faire que dans une relative stabilité.